

***En torno a la elaboración de un proyecto docente en Derecho
Financiero y Tributario: algunas reflexiones sobre
el aprendizaje de la disciplina***

1

***Concerning the development of a teaching project in Tax Law: some
reflections on the learning of the discipline***

Jorge Martín López

Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario

Universidad de Alicante

E-mail: jorge.martin@ua.es

Resumen

La elaboración de un proyecto docente constituye un requisito legal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios que, básicamente, pretende verificar la aptitud didáctica del profesor. Dada la indefinición normativa existente en torno a su composición, el presente artículo tiene por objeto realizar una reflexión general acerca de la noción de proyecto docente para, posteriormente, trasladarla al ámbito del Derecho Financiero y Tributario. Así, entendido el proyecto docente como la exposición de qué y cómo enseñar-aprender en relación con una determinada disciplina, se concluye la necesidad de que la propuesta didáctica se encuentre debidamente contextualizada desde una perspectiva material y curricular. Por tanto, el proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario no sólo habría de contener una revisión teórica de la disciplina sobre cuya base se fije el contenido fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también debería incluir las nuevas exigencias metodológicas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior y adecuarse a la configuración curricular de la Universidad en la que vaya a impartirse la docencia.

Palabras clave

Proyecto docente, enseñanza-aprendizaje, metodología, Espacio Europeo de Educación Superior, Derecho Financiero y Tributario.

Abstract

The elaboration of a teaching project is a legal requirement to access to university teaching bodies as it proves teaching skills of the professor. There is no clear normative definition about the teaching project, for that reason this article tackles its general concept in order to apply it later in the Tax Law context. Taking into account that the teaching project means the explanation of the teaching-learning process in regard of a specific discipline, the author considers that it is necessary that the teaching proposal is appropriately framed from a material and curricular perspective. Therefore, the teaching project in the field of Tax Law would include not only a theoretical review of the discipline –which is the basis for the teaching-learning process–, but also the new methodological requirements of the European Higher Education Area; and, furthermore, it should be in line with the curricular configuration of the University where lessons will be taught

Keywords

Teaching project, teaching-learning process, methodology, European Higher Education Area, Tax Law.

1. Planteamiento

Toda elaboración de un proyecto docente en el ámbito universitario supone abordar una cuestión preliminar, la correspondiente a su contenido y estructura, sobre la que existe una auténtica laguna normativa y que acaba integrándose, en la práctica, de forma consuetudinaria.

En efecto, tanto la Ley Orgánica de Universidades¹ como su normativa de desarrollo² únicamente establecen la necesidad de que, en los concursos para el acceso a plazas de personal docente e investigador, el candidato presente un proyecto docente, sin precisar su configuración. Por su parte, las normativas internas de las Universidades reguladoras de dichos concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios suelen reproducir este requisito sin especificaciones adicionales.

Ante esta vaguedad normativa, parece apropiado incidir en la noción de proyecto docente en la esfera de la educación superior, intentando pergeñar, de acuerdo con las últimas tendencias, su contenido y estructura. Expresado sin mayores ambages, la redacción de un proyecto docente relativo a cualquier disciplina –y, por ende, también en Derecho Financiero y Tributario– requiere, como presupuesto necesario, concretar previamente qué debe comprender aquél y cómo ha de articularse.

2. Noción, contenido y estructura del proyecto docente: ideas generales

A grandes rasgos, por proyecto docente puede entenderse aquella propuesta didáctica personal del profesor universitario en relación con una concreta disciplina y en el seno de un determinado contexto institucional y curricular.

Así pues, el proyecto docente es un requisito normativo que obliga a responder a dos interrogantes fundamentales: qué enseñar-aprender y cómo hacerlo. La primera cuestión alude básicamente al contenido de la disciplina, mientras que la segunda hace referencia a la metodología docente.

El proyecto docente debe incluir, en primer lugar, una revisión de la disciplina que abarque su génesis, evolución histórica y, sobre todo, estado actual, al objeto de fijar el contenido fundamental sobre el que ha de proyectarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta qué enseñar-aprender en una determinada disciplina no puede contestarse adecuadamente sin una previa fundamentación teórica que ofrezca, además, una visión panorámica de los principales retos o encrucijadas ante los que se encuentra, partiendo de su construcción dogmática y culminando con la delimitación de su ámbito actual de conocimiento científico.

En segundo lugar, una vez concretado qué enseñar-aprender, el proyecto docente debe abordar cómo hacerlo, exponiéndose la metodología a emplear para que el alumno logre comprender y asimilar la materia. La forma de aprendizaje ostenta una impor-

¹ Artículo 62 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

² Artículo 7 del Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos para el acceso a cuerpos docentes universitarios.

tancia crucial en el diseño de la docencia, al constituir el cauce a través del cual se pretenden alcanzar los objetivos formativos.

A mayor abundamiento, todo proyecto docente requiere una apropiada contextualización institucional y curricular, ya que su contenido y metodología se hallan directamente condicionados, de un lado, por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y, de otro lado, por los planes de estudio vigentes en la Universidad en la que se haya de impartir la docencia. Se hace imprescindible, por ende, incardinar el proyecto docente dentro del enclave académico para el que específicamente se confecciona, sin que aquél pueda quedar desligado de éste último.

De este modo, la noción de proyecto docente supera a la de simple memoria. No consiste sólo en un ejercicio teórico-dogmático en el que únicamente prime la demostración del dominio de un determinado campo científico, sino que debe exponerse, sobre la base de ese profundo conocimiento de la materia, qué y cómo se va a enseñar-aprender la disciplina dentro de un contexto académico determinado.

En consecuencia, el proyecto docente supone una propuesta propia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que atienda al marco jurídico, institucional y curricular en el que haya de insertarse. Obviamente, deberá prevalecer la vertiente didáctica, destacándose tanto los aspectos científicos más relevantes y acordes al perfil para el que se forma a los alumnos, como los procedimientos para promover y conseguir un aprendizaje significativo.

En este sentido, la propuesta docente, previamente contextualizada, habrá de abordar cuatro facetas fundamentales: objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación. Elementos todos ellos que, lejos de constituir compartimentos estancos, se encuentran íntimamente relacionados, debiendo lograrse una conjunción lógica y sistemática de los mismos.

En cuanto a los objetivos, resulta imprescindible exponer en el proyecto docente los fines a los que se dirige el plan de enseñanza-aprendizaje. Su fijación supone una tarea de reflexión y concreción, no sólo de lo que quiere hacerse, sino sobre todo de adónde se pretende llegar. Se trata de acotar los resultados que se pretenden obtener a través de la docencia, siempre en coherencia con los planes de estudio en que aquélla se enmarque.

Por su parte, los contenidos representan la concreción sustantiva de los objetivos preestablecidos, por lo que el proyecto docente ha de recoger la materia objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, debidamente secuenciada y temporalizada. Ello implica definir en el proyecto los contenidos a impartir y pergeñar su programación, jalando las distintas fases o etapas de que constará la docencia.

De otro lado, resulta imprescindible tratar la metodología docente, analizándose aquellas estrategias, técnicas y herramientas que se estimen más adecuadas para el aprendizaje de los contenidos establecidos y, por tanto, la consecución de los objetivos señalados. Metodología que no puede permanecer al margen del nuevo escenario resultan-

te del Espacio Europeo de Educación Superior y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Por último, el proyecto docente debe recoger el sistema de evaluación, explicitando y justificando los instrumentos establecidos para valorar tanto el proceso de formación como el nivel de aprendizaje de los alumnos. Por ello, hay que concretar los criterios de evaluación, los cuales deberán estar directamente orientados a verificar que el alumno haya alcanzado los objetivos previstos.

En suma, la estructura del proyecto docente puede reconducirse a tres grandes apartados: primero, una aproximación a la fundamentación teórica de la disciplina, a modo de pilar sobre el que apoyar la delimitación de los contenidos a impartir; segundo, la contextualización normativa, institucional y curricular de la propuesta docente, haciendo referencia sobre todo al marco académico en el que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, tercera, la propuesta docente personalizada de la disciplina, explicitando los objetivos, los contenidos y programas, la metodología y el sistema de evaluación. De manera que el proyecto docente acabe suponiendo una opción didáctica propia que refleje, en última instancia, una visión personal de la disciplina (RUIZ, 2007, 129 y 130).

3. El proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario

3.1. Revisión disciplinar

Proyectando las ideas expuestas supra al ámbito del Derecho Financiero y Tributario, el proyecto docente debe partir de la contextualización teórica de la disciplina, analizándose su concepto y contenido como premisa necesaria para circunscribir aquello que va a constituir el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta fundamentación disciplinar es, sobre todo, una descripción reflexiva acerca de la materia a enseñar por el docente y a aprender por el alumno.

El proyecto docente ha de iniciarse con la exposición de las líneas maestras del Derecho Financiero y Tributario desde una óptica conceptual, sustantiva y metodológica. Lo que conlleva partir del origen y evolución histórica de la disciplina para llegar a su situación actual, delimitando el contenido de la materia sobre el que, posteriormente, ha de recaer la propuesta didáctica (SOLER, 2002, 58). Procede, pues, recorrer el iter de la construcción dogmática del Derecho Financiero y Tributario, como paso previo para efectuar una aproximación válida a la configuración presente de la disciplina. Este último extremo deviene crucial, ya que el proyecto docente tiene que presentar un vínculo directo y actualizado entre materia y docencia, articulándose los contenidos que, debidamente estructurados y programados, vayan a impartirse.

A través de este marco teórico de la disciplina se busca fijar las bases sustantivas del proyecto docente, concretando la materia constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje e intentando solventar dos de las cuestiones básicas que plantea la docencia de cualquier disciplina y, en particular, del Derecho Financiero y Tributario (PALAO, 1983, 493; RAMALLO, 1997, 17): primera, por qué enseñar Derecho Financiero y Tribu-

tario, lo que requiere exponer las razones que explican tanto su autonomía científica y didáctica (ZORNOZA, 2011, 31), como su importancia en la formación integral del futuro jurista (SAINZ DE BUJANDA, 1973, 125 y 126; FERREIRO, 1987, 120 y 121); y, segunda, qué enseñar en Derecho Financiero y Tributario, aspecto este que alude tanto al concepto como al contenido de la disciplina y cuya determinación ha de servir como quicio sobre el que apoyar la elaboración de la propuesta didáctica propia (MARTÍN DELGADO, 1995, 325).

La finalidad de este encuadramiento teórico del Derecho Financiero y Tributario responde a la necesidad de que, en el proyecto docente, no sólo se establezca el objeto de la enseñanza-aprendizaje de la disciplina, sino que también se organice y sistematice su contenido. Se exige una previa delimitación conceptual de la materia y, por tanto, de qué es aquello que va a enseñarse y aprenderse.

En definitiva, la redacción de un proyecto docente debe cimentarse sobre una contextualización teórica de la disciplina, plenamente actualizada, que sustente los elementos materiales de la propuesta didáctica contenida en aquél. Se trata de pergeñar el concepto y contenido presentes del Derecho Financiero y Tributario, partiéndose para ello del proceso de construcción dogmática que, en última instancia, posibilita afirmar la autonomía científica y didáctica, hoy absolutamente consolidadas, de dicha disciplina (GRAU, 2006, 54).

3.2. Marco normativo, institucional y curricular: especial referencia a las nuevas metodologías docentes derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior

Una vez efectuada la revisión teórica de la disciplina, el proyecto docente debe hacer referencia al cuadro normativo en que vaya a desarrollarse. Indudablemente, las decisiones en torno a qué y cómo enseñar-aprender en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario han de ajustarse a la normativa sobre educación universitaria, la cual es, por otra parte, consecuencia directa del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

A nadie escapa que el régimen jurídico de la educación universitaria previsto en la actualidad por el ordenamiento español es fruto de la profunda reformulación que se ha realizado de aquélla a nivel europeo. El Espacio Europeo de Educación Superior supone una verdadera reordenación del sistema universitario en su conjunto, ya que lleva implícito un cierto replanteamiento de la Universidad en sí misma, haciendo emerger cuestiones tan relevantes como su auténtica función en la sociedad, los objetivos a alcanzar a través de la educación universitaria o los roles que docente y discente deben asumir en ella (MARTÍNEZ, CIBANAL y PÉREZ, 2010, 101).

Por tanto, deviene obligado insertar la propuesta didáctica en este nuevo contexto, puesto que el mismo repercute significativamente en qué y para qué enseñar-aprender Derecho Financiero y Tributario e, incluso, en cómo hacerlo. En este último orden de cosas, cabe destacar el cambio metodológico impulsado en la educación universitaria, al potenciarse un modelo de aprendizaje basado fundamentalmente en el

alumno, en detrimento del tradicional sistema de enseñanza construido sobre la figura del profesor.

Y es que el Espacio Europeo de Educación Superior implica una canalización de los estudios universitarios hacia un aprendizaje significativo focalizado en la adquisición, no sólo de conocimientos, sino más bien de una serie de competencias que permitan al alumno, entre otros extremos, un mejor acceso al mercado laboral. Este nuevo escenario conlleva relevantes cambios en lo que concierne a la finalidad, objeto, método y evaluación en la educación universitaria.

Así, se busca una mayor aproximación de la Universidad a la sociedad, entendiendo que aquélla debe ofrecer una formación más acorde a las exigencias reales del mercado de trabajo. De manera que, sin soslayar la dimensión humanista de las instituciones universitarias, éstas han de tender hacia el diseño de estudios más profesionalizantes que doten al alumno de las herramientas precisas para afrontar con garantías, una vez fuera de las aulas, la incorporación al mundo laboral. Ya no se insiste únicamente en proporcionar un conjunto de conocimientos, sino más bien en que el alumno adquiera las competencias necesarias para saber desenvolverse en su futura actividad profesional.

Esta redefinición de los estudios universitarios lleva aparejada, a su vez, una modificación metodológica de gran calado que acaba plasmándose, a grandes rasgos, en el tránsito de un sistema de enseñanza basado prioritariamente en el papel del profesor –como transmisor de contenidos– a otro estribado en el aprendizaje del alumno. Puesto que ahora no se pretende fomentar tanto la mera acumulación de conocimientos teóricos –saber–, cuanto la capacidad del estudiante para adquirirlos y poder aplicarlos en la práctica –aprender a saber y saber hacer–, se produce un giro en la educación superior hacia el acogimiento de unas actividades formativas más centradas en el propio alumno.

Los titulados universitarios tienen que mostrar, además de un conocimiento profundo de los correspondientes contenidos, determinadas competencias fundamentales para el desarrollo de su ulterior carrera profesional: actitud crítica, capacidad de razonamiento y argumentación, trabajo en equipo, etc. Ello requiere una metodología docente un tanto distinta a la empleada hasta el momento: su eje se desplaza desde la lección magistral –lo que no significa, en modo alguno, su eliminación– hacia esquemas más activos, dinámicos y prácticos.

Si se persigue que los estudiantes universitarios puedan acabar aplicando los conocimientos obtenidos y enfrentarse con expectativas de éxito a las cuestiones que se le planteen en la práctica, resulta forzoso efectuar una revisión de los instrumentos docentes a utilizar en la educación superior. Han de potenciarse métodos alternativos en aras de conseguir un aprendizaje autónomo por parte del alumno, basado fundamentalmente en competencias y lo más cercano posible a la realidad.

En este sentido, el proyecto docente debe hacer referencia a esas nuevas metodologías docentes, así como también a las tecnologías de la información y comunicación,

conteniendo una reflexión crítica sobre su papel en el escenario actual de la educación superior. Y ello a modo de base para nuestra concreta propuesta didáctica, donde ya se desarrollarán, de forma pormenorizada, aquellas herramientas o recursos que, a nuestro juicio, más se ajusten a la clase de docencia que se pretenda impartir.

Es decir, más que centrarse en su mera descripción, esta parte del proyecto docente tendría que ahondar en la proyección de esas nuevas técnicas al ámbito de la propia disciplina, valorando su idoneidad y eficacia para el aprendizaje de la materia. En nuestro caso, se trataría de abordar, en este primer estadio, cómo implementar en la docencia del Derecho Financiero y Tributario, con carácter general, las exigencias metodológicas resultantes del Espacio Europeo de Educación Superior para posteriormente, al elaborar la propuesta didáctica personal, incidir en los métodos docentes específicos que vayan a emplearse.

A modo de ejemplo, cabría valorar la potencialidad del método del caso³ y del aprendizaje basado en problemas⁴ en la docencia del Derecho Financiero y Tributario, lo que conlleva la necesidad de estudiar qué rol pueden o deben desempeñar en la misma. Esto es, en el proyecto docente no sólo se describiría en qué consisten tales técnicas, sino que también se analizarían su aptitud y utilidad para la formación jurídico-financiera del alumno.

Asimismo, habría que pronunciarse sobre cómo favorecer el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en la esfera de nuestra disciplina. En este sentido, podría examinarse, entre otros extremos, el posible empleo del póster o del puzle de Aronson como herramientas colaborativas que, en definitiva, coadyuven a una mejor comprensión de la materia.

Toda esta reformulación de fines y metodologías en el marco de la educación superior afecta, igualmente, a los sistemas de evaluación, debiendo acomodarse a ese nuevo modelo: no procede valorar sólo conocimientos, sino también –o más bien– competencias. Por consiguiente, los mecanismos de control no pueden circunscribirse a las tradicionales pruebas de contenidos, convirtiéndose la evaluación continua en la herramienta más apropiada para calibrar si el aprendizaje del estudiante resulta apto para la consecución de los objetivos formativos preestablecidos.

³ La dinámica del método del caso puede reconducirse a tres fases fundamentales. En la primera de ellas el profesor plantea a los alumnos un supuesto concreto, indicándoles las principales cuestiones prácticas planteadas y orientándoles acerca de los pasos a seguir –utilización de materiales, selección de información, etc.– para dar respuesta a las mismas. El segundo estadio comprende el grueso del trabajo efectuado por el alumno, de índole individual o grupal, en orden a la resolución del supuesto práctico descrito. Finalmente, el alumno expone ante el profesor los resultados de su actividad lógico-deductiva, proponiendo soluciones –que pueden abarcar desde datos concretos y verificables hasta formulaciones de valor general– e intentando enlazar, en su argumentación, la teoría con la práctica (AA.VV., 2008a, 8).

⁴ El aprendizaje basado en problemas persigue no tanto la aplicación de conocimientos previamente adquiridos a la solución de casos prácticos, cuanto su aprehensión a través del planteamiento de una hipótesis de trabajo. Generalmente, dentro del formato educativo estándar, el profesor explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad aplicativa de dichos contenidos. En cambio, el aprendizaje basado en problemas se configura como el medio por el cual los estudiantes obtienen de forma autónoma y cooperativa tales conocimientos, al constituir éstos una condición necesaria para la propia solución del supuesto formulado (AA.VV., 2008b, 4).

Además, el proyecto también debe ajustarse a la estructura académica de la Universidad en la que vaya a impartirse la docencia. En consecuencia, la propuesta didáctica ha de subsumirse en un medio institucional y curricular determinado: se trata no sólo de exponer qué y cómo enseñar-aprender Derecho Financiero y Tributario, sino de hacerlo en el contexto de una Universidad específica, teniendo en cuenta las titulaciones oficiales en las que se imparta la disciplina y sus correspondientes planes de estudio.

El marco académico en el que se encuadra la docencia se erige en una pieza básica para el diseño final del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a su carácter condicionante de los objetivos, contenidos y metodologías docentes. La formulación de una propuesta didáctica en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario queda condicionada, en buena medida, por el lugar que ocupa la disciplina en las distintas enseñanzas oficiales en las que tenga cabida, habiendo de atenderse a la conformación de las diferentes asignaturas recogidas en el plan de estudios de cada titulación.

3.3. Propuesta didáctica propia en Derecho Financiero y Tributario: aprendizaje y formación de juristas

Tras la oportuna contextualización disciplinar, normativa, institucional y curricular del proyecto docente, su última parte debe recoger la propuesta didáctica personal, es decir, el plan de enseñanza-aprendizaje propio de la materia, dentro del margen que permita la configuración de los planes de estudio de la correspondiente Universidad. Normalmente, dicha propuesta habrá de estar referida a la docencia de la disciplina en el seno de una concreta titulación, dadas las sensibles diferencias que pueden existir en su impartición en las distintas titulaciones en las que esté presente el área de conocimiento en cuestión.

En este sentido, circunscribiendo la docencia del Derecho Financiero y Tributario al Grado en Derecho, se trataría de concretar qué y cómo formar en esta disciplina a futuros juristas, pergeñando las líneas generales de una docencia acorde con los postulados del Espacio Europeo de Educación Superior. Algunos de los aspectos fundamentales de dicha docencia se hallarán predeterminados por su propia conformación curricular, pero aún quedará espacio, en el seno de dicho marco, para que el profesor confeccione un plan docente cuya implementación acabará perfilando la enseñanza y aprendizaje reales de la disciplina.

Por ello, la propuesta didáctica personal deberá, en primer lugar, definir claramente los objetivos a lograr; en segundo lugar, organizar los contenidos; tercero, seleccionar la metodología; y, cuarto, determinar los criterios e instrumentos de evaluación. Dicho de manera más breve, procede delimitar para qué, qué y cómo enseñar y aprender Derecho Financiero y Tributario e, igualmente, qué y cómo evaluar.

3.3.1. Objetivos

Identificados los objetivos con los fines a cuya consecución se dirige el proceso docente, su establecimiento presupone una labor reflexiva acerca de lo que se pretende que

el alumno aprenda. Se requiere, pues, predeterminar los resultados a que habría de llevar el iter formativo.

En primer lugar, los objetivos se sitúan en un nivel de especificación superior al de las competencias: éstas últimas hacen referencia al conjunto de la titulación y delinean el tipo de profesional que se busca formar, mientras que aquellos son más concretos y están relacionados directamente con el contenido propio de la disciplina. En segundo lugar, los objetivos han de formularse en términos no sólo de adquisición de conocimientos, sino también de obtención por el estudiante de una serie de habilidades, destrezas o aptitudes que le capaciten para ejercer, en el futuro, una profesión vinculada a la materia. En tercer lugar, dichos objetivos tienen que ser claros, precisos, comprensibles y fácilmente evaluables, permitiendo a los alumnos conocer lo que se espera de ellos. Por último, no cabe ignorar que los objetivos condicionan plenamente el contenido, la metodología y el sistema de evaluación: en este caso, para qué enseñar-aprender Derecho Financiero y Tributario afecta a qué y cómo enseñar-aprender e, incluso, al modo de evaluar.

En nuestra opinión, los objetivos de aprendizaje que, con carácter general, deben alcanzarse en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario pueden reconducirse al manejo de las herramientas conceptuales y funcionales necesarias para enfrentarse a la interpretación y aplicación del ordenamiento financiero. Lo que interesa es poner a los alumnos en condiciones de conocer, comprender y aplicar correctamente este sector normativo, ayudándoles a descubrir su lógica interna y entender los mecanismos de que se sirven los poderes públicos para recabar los ingresos y realizar los gastos precisos para la satisfacción de las necesidades públicas (GONZÁLEZ, 2000, 54).

Se trata de que los estudiantes adquieran una amplia formación jurídico-financiera que, lejos de la mera amalgama de conceptos, responda a las exigencias reales de la tarea del jurista en esta materia. Debe procurarse que los alumnos sepan utilizar las categorías básicas del Derecho Financiero y Tributario, como base sólida para poder desenvolverse con solvencia, en el futuro, en este campo específico. El egresado deberá afrontar problemas relacionados con el fenómeno financiero, por lo que necesita conocer su ordenamiento, comprendiendo, interpretando y siendo capaz de aplicar las normas que lo componen: sólo así podrá ejercer, ulteriormente, una actividad profesional con plenas garantías (GARCÍA DE LA MORA, 1999, 763).

Los objetivos se focalizan, pues, en que los estudiantes dominen, desde una óptica teórico-práctica, la parte general y especial de la disciplina, adquiriendo la formación jurídico-financiera que exige el desempeño de la labor del jurista. Formación esta que debe elevarse sobre la simple acumulación de contenidos y centrarse en su dimensión funcional, facultando al alumno para hallar soluciones concretas a los problemas jurídicos suscitados en este ámbito. No se busca la simple memorización de las instituciones del Derecho Financiero y Tributario, sino más bien, por un lado, la comprensión de las razones de su configuración jurídica —es decir, por qué se presentan de ese modo y para qué sirven—; y, de otro lado, la correcta utilización de las mismas en su proyección práctica.

Creemos necesario el logro de un adecuado equilibrio entre teoría y praxis o, dicho de otro modo, entre conocimiento y aplicación. Y ello porque ésta requiere ineluctablemente de aquél, puesto que de la cultura jurídico-financiera adquirida por el alumno va a depender su desenvolvimiento en una realidad normativa absolutamente cambiante. Habría que profesionalizar al alumno sin descuidar su formación integral en la materia, la cual pasa necesariamente por el estudio de las figuras clave del Derecho Financiero y Tributario, si bien desde una perspectiva que huya de la memorización para acabar descansando en la interiorización y en la funcionalidad de los conceptos y contenidos (ZORNOZA, 2011, 31).

En conclusión, el objetivo último que, a nuestro juicio, debe predicarse del proceso de enseñanza-aprendizaje en la esfera del Derecho Financiero y Tributario es la formación de auténticos juristas que entiendan y sepan emplear los elementos nucleares del sistema jurídico-financiero. Lo que implica dotar a los estudiantes de un conjunto de esquemas cognoscitivos y ejecutivos que les permita operar con garantías en esta parcela del ordenamiento (PALAO, 2002, 134).

3.3.2. Contenidos

Una vez pergeñados los objetivos, éstos han de concretarse en unos contenidos determinados, recogiendo en la propuesta didáctica la materia constitutiva de la docencia. Resulta imprescindible, pues, explicitar los aspectos fundamentales de la disciplina susceptibles de aprendizaje por los alumnos. El proyecto docente deberá delimitar y desarrollar los contenidos en un temario propio, entendido como sistema de distribución de la materia, haciendo referencia a las diversas lecciones en que se vertebra y detallándose aquellos elementos que vayan a ser objeto de tratamiento.

En relación con el contenido del Derecho Financiero y Tributario, únicamente quisiéramos destacar en esta sede que el desarrollo de sus dos grandes partes, el ingreso y el gasto públicos, ha sido ciertamente asimétrico, al haber prevalecido la construcción dogmática del primero frente a la del segundo, reflejándose también ese desequilibrio en el ámbito docente. En este punto, estimamos que la docencia de la disciplina debería tender hacia una mayor igualación de ambas parcelas, ya que en la actualidad la obtención de recursos públicos presenta la misma relevancia jurídica que su asignación.

Y es que nada parece obstar al reconocimiento de un auténtico Derecho de los Gastos Públicos (BAYONA DE PEROGORDO, 1991), como rama con sustantividad propia y diferenciada del Derecho Presupuestario, reguladora del lado pasivo de la Hacienda Pública. El gasto público presenta un alcance que no se agota en la figura del presupuesto y que englobaría desde la delimitación de las diferentes necesidades públicas, hasta el establecimiento de los procedimientos para la aplicación de los fondos públicos a su efectiva cobertura. Porque al Derecho Financiero no sólo le interesa qué, cuánto y cómo ingresar, sino también qué, cuánto y cómo gastar e, incluso, en qué hacerlo.

Parece conveniente reivindicar la enseñanza de ese Derecho de los Gastos Públicos, cuya ordenación material y formal trasciende del ámbito meramente presupuestario.

Insistimos en que el Derecho Presupuestario no absorbe la regulación del gasto público, puesto que se limita a la regulación del crédito presupuestario, en tanto habilitación de fondos realizada por el poder legislativo durante un período de tiempo concreto. Derecho Presupuestario no equivale, pues, a Derecho de los Gastos Públicos, ya que éste último trata el gasto público en todas sus dimensiones jurídicas, desde las circunstancias que lo generan hasta su satisfacción material mediante la salida de fondos públicos.

Más concretamente, el gasto público debería ser objeto de tratamiento desde una triple óptica: primera, como instituto jurídico a cuyo través se manifiestan las diversas necesidades públicas a satisfacer; segunda, como el conjunto de relaciones jurídicas de las que se derivan obligaciones de pago para los entes públicos –y, en consecuencia, la asunción de una posición deudora por su parte–; y, tercera, como flujos monetarios que suponen una salida de fondos de las arcas públicas. Dicho en otros términos, el Derecho de los Gastos Públicos parte de las necesidades públicas, pasando por las obligaciones económicas que genera su satisfacción y llegando, en definitiva, a la entrega de las oportunas cantidades para saldar las diferentes deudas contraídas.

Por tanto, el análisis jurídico-financiero del gasto público hunde sus raíces en las distintas necesidades colectivas que, por mandato constitucional, deben atender los poderes públicos, comprendiendo todos los aspectos normativos relativos a su determinación y satisfacción. El Derecho de los Gastos Públicos estriba en el ejercicio de la función financiera de gasto, es decir, en aquella actividad llevada a cabo por el sector público que engloba, desde la delimitación de las diferentes necesidades públicas, hasta el establecimiento de los procedimientos o cauces necesarios para la efectiva aplicación de los fondos públicos a su cobertura.

En suma, en la actividad financiera de los entes públicos, auténtico objeto del Derecho Financiero, los conceptos de ingreso, gasto y necesidad pública aparecen indisolublemente unidos: se ingresa para poder gastar y se gasta para satisfacer las diversas necesidades demandadas por la colectividad, con plena sujeción al ordenamiento jurídico. Así pues, la sustantividad y relevancia del gasto público se erigen en factores justificativos de una mayor atención, en la docencia del Derecho Financiero, a su régimen jurídico.

3.3.3. Metodología

Después de concretar los objetivos y contenidos, el proyecto docente ha de resolver la cuestión metodológica, exponiéndose aquellas estrategias y técnicas que se estiman más apropiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de precisar cómo va a impartirse la disciplina del Derecho Financiero y Tributario, delimitando aquellas actividades que nos permitan conseguir las metas anteriormente definidas.

En la actualidad, tal como se expuso anteriormente, resulta imprescindible utilizar una metodología docente tendente al aprendizaje autónomo y significativo. Así, se busca superar la clase magistral de corte tradicional, en la cual el profesor deviene un mero

transmisor de conocimientos y el alumno asume el papel de receptor pasivo de los mismos (ZORNOZA, 2011, 39). Hay que abandonar su conformación como un monólogo unidireccional en el que los alumnos se limiten a recopilar las enseñanzas que el profesor transmite oralmente, puesto que carece de todo valor formativo al anular, casi por completo, cualquier ejercicio intelectual por parte de aquellos (CAPELLA, 1995, 26).

Deviene indispensable reconfigurar la lección magistral, lo que en ningún caso significa negar su utilidad como instrumento metodológico ni rechazar su utilización en las sesiones presenciales. Ahora bien, dicha técnica no puede reducirse a una simple exposición de conocimientos teóricos efectuada por el profesor, sino que en ella se han de integrar otras actividades orientadas hacia una mayor participación del alumno (PALAO, 1995, 323). Y ello porque la adquisición de dicho conocimiento teórico puede y debe alcanzarse a través del empleo de metodologías más innovadoras (CUBERO, 2009, 8).

De este modo, la clásica lección magistral podría derivarse en una suerte de seminario abierto, donde la parte teórica de la asignatura se aborde desde una óptica interactiva y cooperativa, convirtiendo al alumno en el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, se trataría de involucrarle sustancialmente en el desarrollo de las clases, de modo que la consecución de los objetivos formativos fijados descansen sobre su propio trabajo, ya sea éste de naturaleza individual o grupal.

A tales efectos, los alumnos prepararían la materia fuera del horario lectivo, de acuerdo con las indicaciones y materiales previamente suministrados por el profesor. Con ello, además de fomentarse el aprendizaje autónomo y el pensamiento lógico, se evitaría que las sesiones presenciales aboquen en una infructuosa divulgación de conocimientos por parte del docente. Al hacer que el alumno se enfrente a la materia con anterioridad al desarrollo de la clase, ésta puede transformarse en una especie de seminario abierto donde abordar los puntos nucleares o elementos más controvertidos del tema (FINKEL, 2008, 79).

De este modo, se parte del estudio previo del alumno para superar las lecciones magistrales expositivas y transformar el aula en un foro de discusión a través del cual se alcance un aprendizaje sustantivo y duradero. La clase presencial serviría para aclarar las partes de la materia que no se hayan comprendido, mediante la formulación de preguntas o el planteamiento de cuestiones que podrán ser resueltas tanto por el profesor como por el resto de los alumnos, cultivándose un clima de trabajo colaborativo. Esto promueve una actitud activa del alumno en el iter docente, propiciando la consecución de otras habilidades y destrezas alejadas de la simple acumulación de conocimientos (BAIN, 2007, 58 y 59).

En definitiva, la metodología docente ha de encaminarse al logro de un aprendizaje, en primer lugar, autónomo, ya que el alumno cobra conciencia de la posibilidad de aprender por sí mismo; en segundo lugar, duradero y representativo, no anclado en la mera memorización o retención de conocimientos; en tercer lugar, competencial, al potenciarse la adquisición de actitudes, habilidades y destrezas como razonar, argu-

mentar o discutir en términos jurídicos; y, en cuarto lugar, colaborativo, estimulándose tanto las relaciones interpersonales como las aptitudes sociales requeridas para el ulterior ejercicio de su actividad profesional (PEÑUELAS, 2009, 64-66).

En cuanto a las sesiones prácticas, se busca acercar al alumno a la realidad jurídica en la que se inserta el Derecho Financiero y Tributario. La enseñanza de la disciplina no puede apartarse de aquélla, siendo imprescindible en el proceso de aprendizaje el planteamiento y resolución de casos prácticos que anticipen o simulen los escenarios a los cuales habrán de enfrentarse los futuros graduados en su ejercicio profesional. Hay que reivindicar la relevancia de la dimensión práctica del Derecho Financiero y Tributario, tradicionalmente relegada a un plano de mera subordinación respecto de la teoría, para enriquecer y aproximar la docencia a la problemática real (RUIZ, 2011, 24).

Teoría y práctica constituyen un todo inseparable en la docencia de cualquier disciplina jurídica y, por ende, también en la relativa al Derecho Financiero y Tributario. No parece que ninguna de las dos partes deba prevalecer sobre la otra, sino que ambas son igualmente necesarias e importantes, imbricándose hasta formar un único cuerpo formativo. Es cierto que, sin unas bases teóricas sólidas, el alumno no podrá afrontar con garantías las situaciones que se le planteen en su vida profesional. Pero, a su vez, la simple memorización de conceptos e instituciones jurídicas, completamente desgajada de la realidad en la que se enmarcan, pasa a convertirse en un conocimiento vacío y carente de utilidad efectiva (PALAO, 1983, 133).

Así pues, nuestra propuesta didáctica debería detallar la metodología docente que, en concreto, se pretende utilizar en la impartición de la disciplina. Ello supone individualizar, para los distintos contenidos, los recursos, técnicas y herramientas a emplear, justificando su idoneidad y relevancia para alcanzar los objetivos marcados, así como su adecuación a las nuevas exigencias resultantes del Espacio Europeo de Educación Superior. Se debería explicar qué tipo de método, y por qué, se va a implementar en cada parte de la materia, tratando siempre de conseguir, a nuestro juicio, ese acercamiento del alumno a la realidad jurídico-financiera con la que se toparan fuera de las aulas universitarias. De modo que sean capaces, en definitiva, de elevarse sobre la pura teoría y aplicarla en contextos reales, cultivando el razonamiento y la argumentación para intermediar eficazmente en la resolución de conflictos jurídicos en el ámbito financiero. Piénsese, a título de ejemplo, en la revisión en vía administrativa de los actos tributarios: en vez de recurrir a la estructura clásica de lección magistral y posterior caso práctico podría acudir al aprendizaje basado en problemas para diseñar, en cambio, una situación compleja sobre la que los alumnos tengan, a efectos de su resolución, que analizar, comprender, asimilar y aplicar esta parcela del ordenamiento tributario.

3.3.4. Evaluación

Finalmente, la propuesta didáctica ha de aludir al sistema de evaluación o, dicho de otra forma, a los instrumentos a emplear por el profesor al objeto de valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. A tales efectos, es necesario especificar en el proyecto docente los criterios que vayan a utilizarse en la tarea de evaluación, los cuales deberán estar dirigidos a verificar la consecución de los objetivos marcados.

La evaluación se concibe, pues, como el proceso de recogida de aquella información que permita analizar el aprendizaje del alumno, desempeñando un papel trascendental en el conjunto del proceso formativo. Mediante ella se busca verificar, no ya a posteriori, sino desde el inicio del curso y durante todo su desarrollo, el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante. Desde esta óptica, el examen final se convierte en un factor más a tener en cuenta, en su caso, quedando desprovisto del peso determinante que tradicionalmente ostentaba en la calificación.

Por ello, la evaluación continua acaba erigiéndose en el mecanismo idóneo para medir el grado de aprendizaje demostrado por el alumno a lo largo del curso, articulándose de manera que permita valorar su trabajo y si ha comprendido y asimilado –más allá de la simple memorización– sus puntos fundamentales. Obviamente, las fórmulas de evaluación continua son múltiples, dependiendo no sólo de los objetivos y contenidos prefijados, sino también de la metodología docente adoptada en cada caso.

En definitiva, se trata de que la propuesta didáctica exponga el sistema de evaluación, detallando sus distintos componentes y justificando la modalidad y estructura escogidas. En el caso de la evaluación continua, habría que explicar cómo se vertebra y por qué, asignando además a cada uno de sus elementos –participación, pruebas objetivas, etc.– el porcentaje concreto de puntuación que represente sobre el total de la calificación, en aras de procurar la mayor seguridad posible al alumno. Asimismo, habría que abordar cuestiones como la forma de recuperación de la evaluación continua o el papel atribuido al examen final, en el supuesto de que no se hubiese optado por su supresión.

En nuestra opinión, con independencia de las particularidades del formato elegido, convendría abogar con carácter general por un modelo de evaluación continua que tienda a comprobar el aprendizaje real de la disciplina y verificar, en última instancia, la aptitud del alumno para, aplicando la teoría a la práctica, afrontar con solvencia las principales cuestiones que plantea la realidad del Derecho Financiero y Tributario.

4. Conclusiones

En el actual panorama de la educación superior, la elaboración de un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario debería superar, en cierto modo, su formato clásico, caracterizado tradicionalmente por concentrar su atención en el proceso de construcción dogmática de la disciplina.

Indudablemente, el proyecto docente ha de contar con una sólida fundamentación teórica que sirva como base para la fijación de la materia susceptible de aprendizaje. Pero, a nuestro juicio, sería conveniente una reorientación de esta revisión disciplinar

para incidir, más que en la génesis y evolución histórica del Derecho Financiero y Tributario, en su configuración presente, al constituir ésta última el contenido fundamental del iter formativo.

Expresado en otros términos, cuestiones como la autonomía científica y didáctica de la disciplina, plenamente consolidadas, no pueden seguir absorbiendo el grueso de la parte material del proyecto docente. En nuestra opinión, el foco debería situarse en el estado actual del Derecho Financiero y Tributario, concretándose lo que realmente ha de aprenderse a día de hoy. Ello supone abordar no sólo los últimos acontecimientos normativos y tendencias jurisprudenciales, sino también, e incluso sobre todo, los principales problemas y retos científicos ante los que se encuentra la disciplina. También sería recomendable aludir al por qué de la disciplina, exponiendo las razones que justifican su aprendizaje y reivindicando la importancia actual del Derecho Financiero y Tributario en la formación del alumno.

Además de esta reordenación de la vertiente teórica o sustantiva, el proyecto docente tendría que hacer un mayor hincapié en la cuestión metodológica y, más concretamente, en la proyección a la disciplina de las exigencias dimanantes del Espacio Europeo de Educación Superior. El nuevo marco normativo ha supuesto un cambio de tal envergadura en la esfera universitaria que el proyecto docente, más que centrarse en lo que se va a enseñar —como tradicionalmente venía haciéndose—, ha de incidir en cómo se va a aprender. Lo que implica, por un lado, ahondar en las implicaciones que, para la forma de impartir el Derecho Financiero y Tributario, representan los nuevos requerimientos derivados del proceso de Bolonia; y, de otro lado, mostrar la concepción personal que se tiene sobre la concreta materialización de esos cambios en la docencia de la disciplina, plasmando así nuestro posicionamiento metodológico.

En este orden de ideas, en el proyecto docente se hace necesaria una profunda reflexión, desde la propia experiencia, acerca de la trasposición efectiva de toda esta renovación metodológica al ámbito del Derecho Financiero y Tributario. Se trataría de realizar una crítica constructiva que se elevara sobre la simple identificación de los distintos problemas que afectan a su implementación e intentase buscar vías de aproximación, siempre desde una perspectiva realista, de la docencia de la disciplina a ese nuevo escenario metodológico.

Asimismo, el proyecto docente debe estar encuadrado en un marco académico específico. De este modo, se ha de tener en cuenta la configuración curricular de la disciplina en la Universidad donde se desarrollará la labor docente, dado que aquélla condiciona en buena medida su impartición. Deviene imprescindible, pues, contextualizar adecuadamente el proyecto docente, puesto que éste último se elabora para concursar a una plaza concreta convocada por una determinada Universidad. No caben proyectos generales y abstractos, debiendo incardinarse la docencia de la disciplina dentro de los correspondientes planes de estudio de las titulaciones en que vaya a impartirse.

Finalmente, la última parte del proyecto docente ha de recoger la propuesta didáctica personal, esto es, el plan propio de enseñanza-aprendizaje relativo a alguna o algunas de las asignaturas integradas en los planes de estudio de la Universidad convocante del

concurso de acceso. En este sentido, parece preferible circunscribir dicha propuesta a asignaturas de la misma titulación, en aras de buscar una mayor homogeneidad sustantiva y metodológica.

Ello comporta básicamente, en primer lugar, definir los objetivos docentes o, dicho en otras palabras, los resultados que se pretenden alcanzar a través del proceso formativo; en segundo lugar, delimitar y secuenciar los contenidos, mediante la confección de los oportunos temarios y cronogramas; en tercer lugar, exponer la metodología, argumentando la idoneidad de las técnicas y herramientas docentes propuestas y haciendo especial referencia a la utilización de las nuevas tecnologías; y, en cuarto lugar, articular el sistema de evaluación, explicando y justificando los criterios adoptados.

En suma, el proyecto docente debería terminar situando nuestros planteamientos didácticos dentro del correspondiente enclave académico, lo que comporta pergeñar una concepción propia de la docencia de la disciplina adaptada a las titulaciones concretas de la Universidad en la que se impartiría la misma. El proyecto docente constituye, por tanto, una propuesta didáctica personal diseñada en relación con una determinada materia, pero también para un concreto marco institucional y curricular.

Bibliografía

- AA.VV. (2008a). Aprendizaje basado en problemas. Madrid: Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid.
- AA.VV. (2008b). El método del caso. Madrid: Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid.
- BAIN, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. 2ª edición. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- BAYONA DE PEROGORDO, J. J. (1991). El Derecho de los Gastos Públicos. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- CAPELLA, J. R. (1995). El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho. Madrid: Trotta.
- CUBERO TRUYO, A. (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho*, nº 0.
- FERREIRO LAPATZA, J. J. (1987). Derecho Financiero. En: AA.VV. La enseñanza del Derecho en España. Madrid: Tecnos.
- FINKEL, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- GARCÍA DE LA MORA, L. (1999). La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: pasado, presente y futuro. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 104, pp. 735-764.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2000). La enseñanza del Derecho Tributario. *Revista Dikaion*, nº 9, pp. 37-54.

- GRAU RUIZ, M. A. (2006). Ideas para un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario. Madrid: Universidad Complutense.
- MARTÍN DELGADO, J. M. (1995). El Derecho Financiero y Tributario y los planes de estudio financieros. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 86, pp. 324-336.
- MARTÍNEZ, J. R., CIBANAL, L. y PÉREZ, M. J. (2010). Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. De la teoría a la práctica. Alicante: Universidad de Alicante.
- PALAO TABOADA, C. (1983). La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 40, pp. 493-504.
- PALAO TABOADA, C. (1995). Propositiones para iniciar un coloquio sobre la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en nuestros días. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 86, pp. 321-323.
- PALAO TABOADA, C. (2002). La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 6, pp. 127-140.
- PEÑUELAS I REIXACH, L. (2009). La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. 3ª edición. Madrid-Barcelona-Buenos Aires: Marcial Pons.
- RAMALLO MASSANET, J. (1997). El Derecho tributario en España desde el punto de vista académico. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 93, pp. 7-18.
- RUIZ ALMENDRAL, V. (2007). ¿Tiene sentido un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario? *Cuadernos de Derecho Público*, nº 32, pp. 129-172.
- RUIZ ALMENDRAL, V. (2011). ¿Es Bolonia una oportunidad para renovar la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en España? *Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nº 5. Madrid.
- SAINZ DE BUJANDA, F. (1973). Hacienda y Derecho. Volumen VI. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- SOLER ROCH, M. T. (2002). Reflexiones sobre la evolución del concepto del Derecho Financiero. *Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nº 11, pp. 58-65.
- ZORNOZA PÉREZ, J. J. (2011). La autonomía didáctica del Derecho Financiero y los problemas de su enseñanza en los planes de estudio en España. *Revista de Derecho Fiscal*, nº 4, pp. 31-41.